

Kleinbach, Karlheinz

## Verhältnismäßig trivial

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Hiller, Gotthilf Gerhard [Hrsg.]; Jauch, Peter [Hrsg.]: Akzeptiert als fremd und anders. Pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts. Langenau-Ulm : Vaas 2005, S. 82-92*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-115953

10.25656/01:11595

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115953>

<https://doi.org/10.25656/01:11595>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

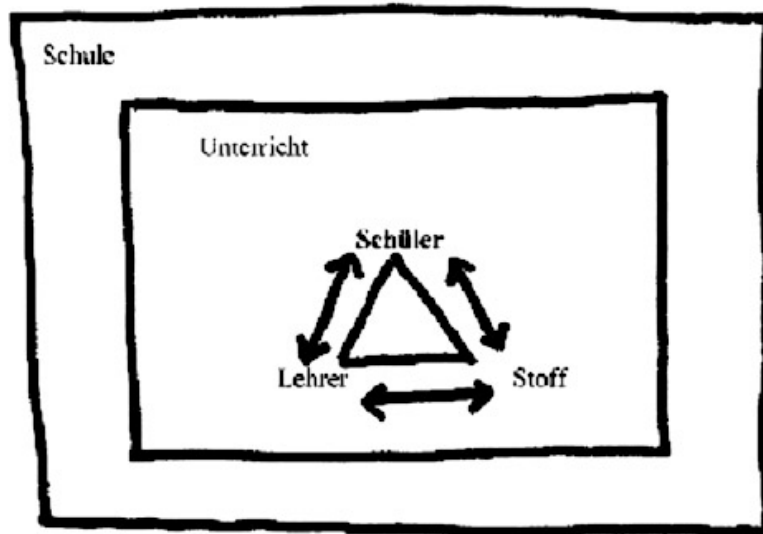
Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

In: Gotthilf Gerhard Hiller, Peter Jauch (Hg) Akzeptiert als fremd und anders. Pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts; Langenau-Ulm: Armin Vaas 2005, 82-92

Karlheinz Kleinbach

## Verhältnismäßig trivial



[Abbildung 1 aus Meyer/Reinartz 1998, S. 67]

*H.K. ging niemals eine Verbindung mit einem Menschen selber ein, sondern er zog immer die dritte Sache zu. Mit dieser gingen dann H.K. und sein Freund die Verbindung ein. „Wie,“ sagte H.K., „soll die Verbindung sonst aufhören? Die dritte Sache kann aufhören. Davon lebt die Verbindung.“ Bert Brecht 2004, S. 68*

### **Sublegale Verhältnisse und Sorgenfalten**

Erwachsene haben ihre eigene Sprache. Kinder hören sie und verstehen sie doch nicht vollständig. Das sollen sie manchmal auch nicht. So jedenfalls meine erste und bleibende Erinnerung an meine Lehrerin in der ersten Klasse und daran, dass sie ‚ein Verhältnis‘ hatte. Das ‚Verhältnis‘ war verheiratet und hat oft auf sie gewartet nach der Schule. Bei so einer, die einen ‚solchen Umgang‘ pflegte, sollte ich also Lesen und Rechnen lernen! Die Großmutter war skeptisch. Beim Abendessen bekam ich mit, wer aus der Nachbarschaft ‚Beziehungen‘ hatte zum Kokslager am Bahnhof. Am Ende meiner Schulzeit konnte ich etwas erfahren über Produktions-Verhältnisse; und das Studium schließlich sollte mich über das pädagogische Verhältnis aufklären: Pestalozzis ‚liebenden Umgang‘, das ‚reine Verhältnis‘ zwischen Mutter und Kind, Nohls ‚pädagogischen Bezug‘ als ‚leidenschaftliches Verhältnis .. zu einem werdenden Menschen‘. Nicht zuletzt lernte ich bei Friedrich Fröbel und Karl Marx, dass

Verhältnisse durch Teilungsoperationen entstehen. Trotz theoretischer Ernsthaftigkeit wurden dabei ‚Beziehung‘, ‚Verhältnis‘ und ‚Umgang‘ den frühen Geruch der Sublegalität nie ganz los. Spricht, wer ein Verhältnis hat, vom Verhältnis? Setzt der Einzelne sich ins Verhältnis? Ist es nicht eher so, dass jeder ins Verhältnis gesetzt wird und einem dies aufgeht? Leben, Gewalt und Produktion: Was wird ins Verhältnis gesetzt, wodurch und von wem? Dabei geht es nicht nur um die einander bedingenden Oppositionen von ‚below and above the salt‘. Verhältnisse sind vielmehr in einer grundsätzlichen Weise asymmetrisch, Luhmann beschreibt diese Verhältnis-Logik als „semantischen Typus der asymmetrischen Opposition“ (Luhmann 1996, S. 221) und hebt ihre funktionale Differenzierungsleistung hervor.

### ***Zwischen pädagogischem Hochamt und Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma***

Wer selbst unterrichtet, merkt schnell, dass es weder allein in das Belieben des einzelnen Erwachsenen noch des Jugendlichen und auch nicht von diesen beiden nur gestellt ist, wie sie ihr pädagogisches Verhältnis regeln, wie sie ihre Beziehungen aushandeln, gestalten und einschätzen. „Wir müssen zu ihnen in Beziehung treten, und mit ihnen kommunizieren.“ (Fornfeld 1999). Dies erfordert „eine verantwortlich handelnde Erzieherpersönlichkeit, (die sich) um den reinen Begriff der Erziehung und Bildung schöpferisch bemüht“ (Klein 2001). Der hohe Ton pädagogischer Beziehung in Tateinheit mit Lebensweltorientierung wird allerdings durch eine eher triviale Frage relativiert, nämlich nach der Kontinuität personeller Ressourcen als Ermöglichungsgrund für Beziehungen. Es geht um die alltägliche Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit, mit der die Beziehungs-Ressourcen bereit gestellt werden; nicht zufällig ist derlei verfasst in Ausdrücken wie Beschulungsdauer, Schulöffnungs- und Unterrichtszeiten, Klassenteiler, Schullastenausgleich, usw.

Repräsentative Daten – etwa in der Statistik des Landesamtes, gewonnen aus den jährlichen statistischen Erhebung an allen Schulen in Baden-Württemberg – liegen dazu öffentlich nicht vor. Ich kann deshalb nur auf die eigene schmale Datenbasis einer Schule für Geistigbehinderte im Zeitraum von zwölf Jahren verweisen. Für diesen Zeitraum ergibt sich: Von 190 Schultagen pro Jahr verliefen im Durchschnitt, wegen der Fehlzeiten im Kollegium, nur 89 regulär, also wie im Stundenplan vorgesehen. An den 170 unterrichtsfreien Tagen standen die Professionellen für die Ausgestaltung eines ‚leidenschaftlichen Verhältnisses‘ und für andere Formen der Beziehungsgestaltung den Schülerinnen und Schülern ohnehin nicht zur Verfügung. Nimmt man die Relation von Unterrichtsstunden und Wachzeit als Maß, dann gewinnt eine solch quantitative Argumentation noch deutlichere Konturen und führt – nicht nur bezogen auf die Förderung von Kindern mit schwerer Behinderung – zu einem Erklärungsnotstand. Diesen kann man bestenfalls institutionell, keinesfalls jedoch pädagogisch begründen.

Im Anschluss an Giesecke und Richter lässt sich dieser Sachverhalt gelassener formulieren: Professionelles Handeln als bezahlte Tätigkeit ist zeitlich und räumlich begrenzt. Wenn ein ‚Beziehungsanspruch‘ besteht, dann nur während der Öffnungszeiten der Schule. Solche Beziehungen gehen die Professionellen nicht im rechtsfreien Raum ein (Richter 2004). Das Zustandekommen *dieser* Beziehungen ist ein Rechtsgut und kann von einer *unbegrenzten Anzahl von Personen* reklamiert werden. (vgl. Giesecke 1997, S. 246 ff). In unserem Land ‚erwirbt‘ sich ein Kind oder ein Jugendlicher einen erweiterten Anspruch durch den fest gestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Ist es Zufall, wenn der Zusammenhang zwischen personellen und sächlichen Ressourcen und Etikettierung in der *moralischen* Kategorie des ‚Dilemmas‘ gefasst wird (Bleidick/Rath/Schuck 1995; Kornmann 1994)?

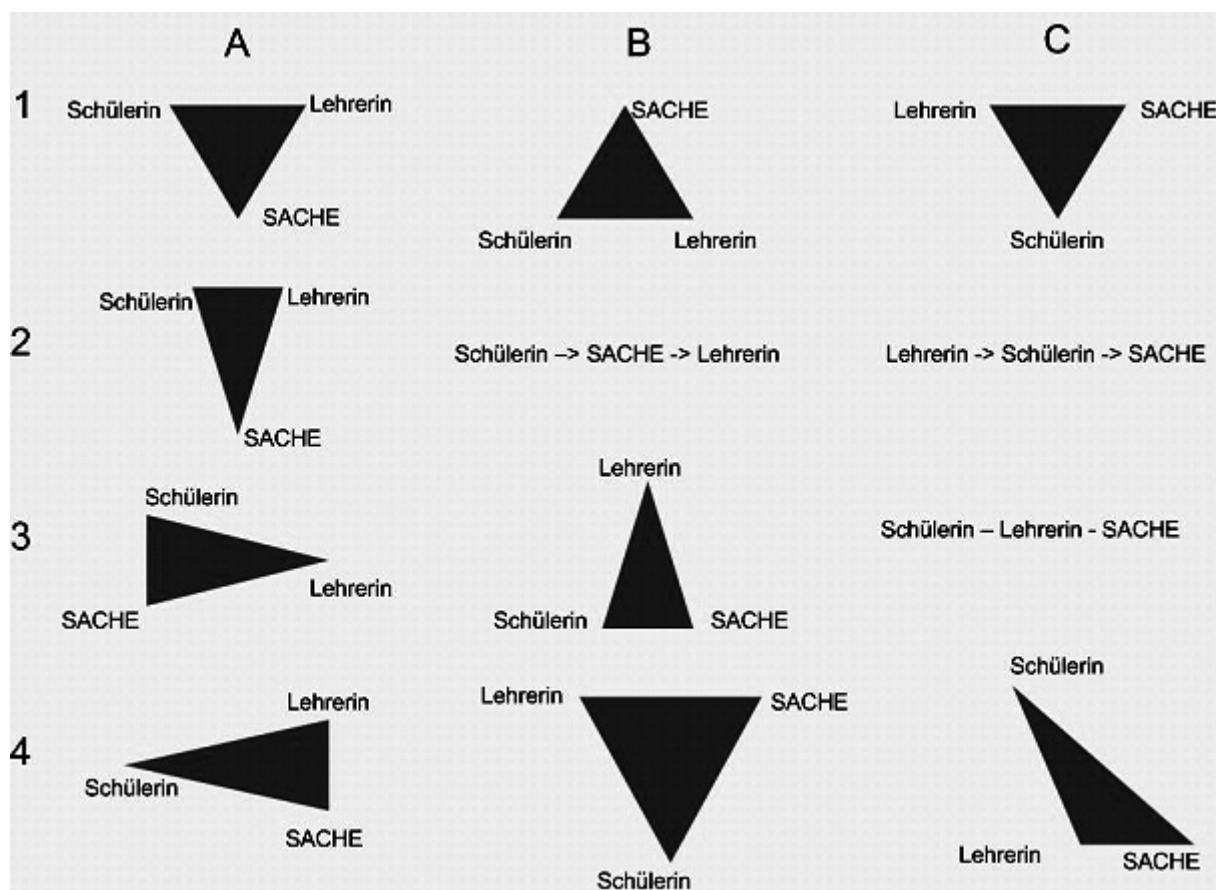
### ***Das ‚didaktische Dreieck‘: Wechselgeld der Leitwährung ‚Beziehung‘?***

Bleibt angesichts dieser erdrückenden Überlegungen der Schulpädagogik nichts anderes als der Rückzug aufs ‚didaktische Dreieck‘? Und wenn ja, ist dies mehr und anderes als die Reduktion jedweden Unterrichts auf ein Triangulationsprojekt, mit dem Ziel, eine „eigene Welt zu

konstruieren“ (Gruschka 2002, S.104). Für viele Theoretiker der Didaktik gilt das didaktische Dreieck zur Beschreibung von Unterricht als hausbacken. Gruschka urteilt schärfer: Was diese Konstellation bestimmt, wird durch die vermeintliche Klarheit der Figur eher verdeckt (ebd., S.108). Es rächt sich, dass das didaktische Dreieck nichts außerhalb seiner selbst anerkennt (ebd., S.104).

Allenfalls lässt man es augenzwinkernd und großzügig durchgehen als Zugeständnis der Theorie an die Praxis (Kron 2004, S.156; Schröder 2001, S.75; Beckmann 1990, S.42; Memmert 1995; Meyer/Reinartz 1998). Aufhellendes ist demnach von dieser Figur kaum noch zu erwarten. Als Ladenhüter einer auslaufenden unterrichtlichen Reflexion scheint das didaktische Dreieck kaum geeignet sachstrukturelle Zusammenhänge und psychosoziale Voraussetzungen angemessen abzubilden. Diese Figur erscheint längst nicht mehr auf der Höhe der Zeit, bilde sie doch die dialogische Erziehungssituation des Orbis Pictus ab (man denke dabei an das programmatische Eingangsbild) und erhebe diese unzulässig zu einem Modell von Erziehung schlechthin (vgl. Mollenhauer 1989, S.49; Prange 1986, S.36). Muss also eine solchermaßen individualisierte Trinitätslehre, die als Bermuda-Dreieck relevante Fragen des Unterrichts und der Schule eher verschwinden lässt, nicht unter Ideologieverdacht gestellt werden?

Diese Frage ist nicht neu. Jürgen Diederich hat sie bereits 1988 gestellt und seine Kritik so formuliert, dass er mit der überkommenen Dreiecksfigur zu spielen beginnt.

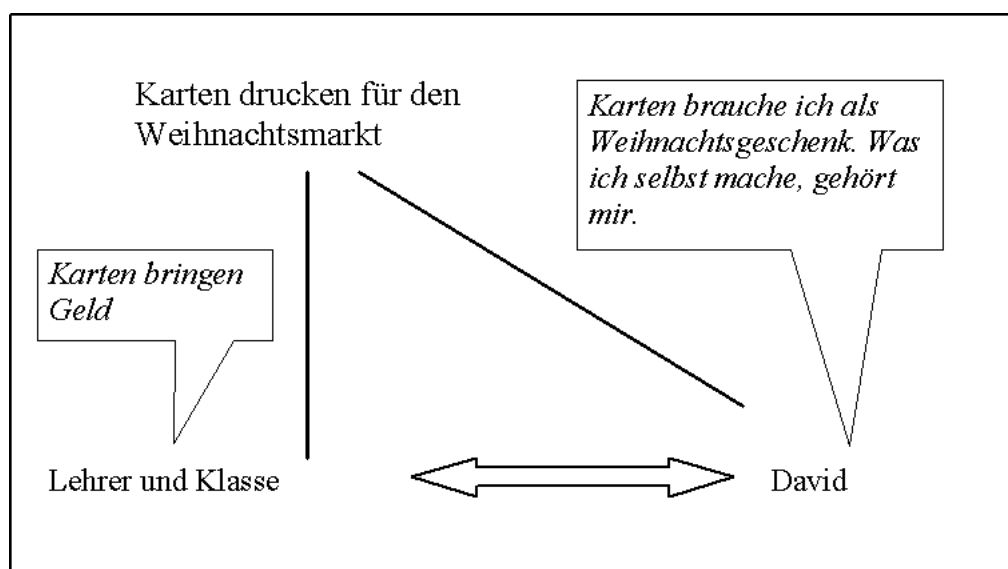


[Abbildung 2 nach Diederich 1988]

Dabei zeigt er – wie ich finde gegen seine ironische Absicht – die theoretische Produktivität dieser Figur. Was im Kontext einer solchen Verhältnischoreographie zum Vorschein kommt, wurde mir deutlich, als ich eine Episode aus dem eigenen Unterricht gemeinsam mit Studierenden analysierte.

Im Spiel mit dem Dreieck verflüssigt sich didaktisches Denken.

*Es ist kurz vor Weihnachten. Die Schüler der Oberstufe verarbeiten ihre zuvor hergestellten Kleisterpapiere zu Brief-Karten. Die sollen auf dem Weihnachtsmarkt verkauft werden, damit Geld in die Schullandheimkasse kommt. David steckt am Ende des Unterrichts zunächst unbemerkt mehrere seiner Karten ein. Er ist anscheinend mit dem Ergebnis, nicht jedoch mit der Intention des Unterrichts einverstanden. Welches andere Ziel verfolgt er? Nach der Pause wird von den anderen Schülern bemerkt, dass einige Karten fehlen. Es gibt Krach mit Klasse und Lehrer. David gibt nicht nach: „Die schicke ich meiner Mutter nach Stuttgart.“ Der nachdrückliche Hinweis der Mitschüler und des Lehrers auf die „gemeinsame Sache“ verfängt nicht. „Diese Karten habe ich gemacht, also kann auch ich darüber bestimmen!“*



[Abbildung 3]

In einer Seminarveranstaltung über Fälle, Unfälle und Zufälle in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern bitte ich die Studierenden, sich zu dieser Episode eine Dreiecksform aus der Sammlung von Diederich (s. o.) auszusuchen und ihre Auswahl zu begründen.

Die Gruppen erproben jedoch nicht die angebotenen Formen. Vielmehr entwerfen sie eigene Figuren und verdeutlichen ihre Interpretationen mithilfe von Winkeln, Längen, Eckpunkten und Konstellationen. – Eine Gruppe stellt ihr Ergebnis vor: „Die haben doch jeweils ihre ganz eigene Sicht auf die Karten. Da kommt es jetzt nur drauf an, wer sich durchsetzt, wer wen rüber zieht zu sich. Das muss ja irgendwie weitergehen.“ Andere kommentieren die Episode so: „Da geht es doch nicht mehr um die Karten, die verschwinden für den Lehrer und für die anderen Schüler gewissermaßen hinter David. Wir würden die jetzige Situation als Reihe darstellen Lehrer/Gruppe – David – Karten. Aber diese Darstellung gilt nur jetzt. Da gibt es doch ganz unterschiedliche Möglichkeiten, wie das weitergehen kann.“ – „Wie hängt die eigene mit der gemeinsamen Sache zusammen? Ist es nicht so: nur weil der Lehrer diese Situation inszeniert hat, kann David ihr auch etwas Eigenes abgewinnen?“ So wird Diagrammatik zum hochschuldidaktischen Thema. Es wird deutlich, warum man sich im Studium um grafische Plausibilitäten kümmern muss.

### ***Unterricht als komplexes Doppelspiel***

Meint ‚Unterricht planen‘ nicht notwendigerweise ein komplexes Spiel entwerfen? Unterricht wird dann allerdings zwangsläufig mit Stilfragen konfrontiert und damit Gegenstand einer Proportionslehre, es wird die Frage nach der guten Form gestellt. „Die Kategorien des Stils entstehen aus der Geselligkeit von Ethischem und Ästhetischem... hinter jedem Stil steht sowohl eine ästhetische Regel als auch ein ethisches Dasein“ (Bense 1997, S.221). Bernd Götz postulierte jüngst eine Pädagogik der Achtung, die es zu buchstabieren gelte (vgl. Götz 2004, S.180). Dieser Gedanke lässt sich schulpädagogisch konkretisieren: Zeichen, Elemente und Buchstaben einer Unterrichtslehre haben nicht nur eine Grammatik sondern besitzen auch Materialität, und sie sind nicht raumlos (vgl. Bollnow 1958, S.46), sondern etwa als Gastlichkeit stets konkret, materiell und leiblich. Was zwischen uns ist, jene ‚dritte Sache‘, von der Herr Keuner spricht, behält dabei stets ihren projektiven Charakter. Die Sache kann Bewegungsrichtungen initiieren und erst damit Differenzen für die Beteiligten markieren.

Am Bild des Zauberers von Hieronymus Bosch (1450-1516) lassen sich Dreiecksgeschichten aufzeigen. Dabei wird deutlich, dass unterhalb einer Inszenierungs-Strategie zahlreiche Taktiken (Certeau) praktiziert werden. Es werden zusätzliche soziale Triangulationen, Täuschungsmanöver, ‚Arbeitsbündnisse‘, Kooperationsfallen sichtbar.



[Abbildung 4 – Hieronymus Bosch: Der Gaukler und sein Spießgeselle, um 1475/80]]

Die Zaubersituation als Grundform von Unterricht relativiert das pädagogische Programm des Zeigens. Zwar müssen Erwachsene „Verantwortung dafür übernehmen, was man von sich aus als erwachsenem Menschen zeigt, und wie man die Welt und die Aufgaben und Tätigkeiten in ihr darstellt und zugänglich macht“ (Girmes 1997, S.219). Gleichzeitig gilt aber auch, dass Erwachsenwerden nicht im Gezeigten aufgeht, sondern dass den Kindern, den Jugendlichen

dabei etwas aufgeht. Einzig das Kind auf dem Bild durchschaut den Dreiecks-Schwindel. Da findet man den mitspielenden David aus dem Unterrichtsbeispiel wieder.

### ***Didaktik als Diagrammatik***

Die Produktivität des didaktischen Dreieckes zeigt sich, wenn man dieses nicht als figürlich-geometrische Abbildung einer Situation sondern in seiner zeitlichen und sozialräumlichen Dynamisierung (prozessual) als Diagramm begreift.

Von Peirce kommt der Hinweis, dass Diagramme (wie das didaktische Dreieck) keine Hybridform zwischen Bild und Text sind, sondern diesem Binom entgehen. Sie haben eine ganz spezifische semiotische Eigenschaft, die man ihre pragmatische Potenz nennen könnte. Mehr als andere Darstellungsformen sind Diagramme darauf hin angelegt, Folgehandlungen nach sich zu ziehen.

Peirce beschreibt das Diagramm als eine "besonders brauchbare Art von Ikon, weil es gewöhnlich eine Menge von Details auslöst und es dadurch dem Geist gestattet, leichter an die wichtigen Eigenschaften zu denken" (Peirce 1986, S.205). Ein Diagramm ist nicht allein eine statische grafische Form. Vielmehr wird ein Diagramm auch bestimmt durch seine Konstruktionsphasen und den begleitenden Prozess der Rezeption. Der Produzent – Peirce nennt ihn Graphist – bringt die graphische Form nach allgemeinen Regeln hervor und verändert sie. Dies entspricht der Zusammenführung von Hypothesen, die die Prämissen eines Arguments abgeben. Die Aufgabe des Rezipienten ist es, „mit erhöhter Wachsamkeit auf unbeabsichtigte Veränderungen zu achten, die [...] in den Relationen der unterschiedlichen bedeutungsvollen Teile des Diagramms zueinander herbeigeführt werden“ (Peirce 1986, S.132). Solche Veränderungen stehen nämlich für die Schlüsse, die aus den Hypothesen gezogen werden können.

Dies bedeutet nichts anderes als dass Diagramme Diskursformen sind. Besser als andere Darstellungsformen sind sie geeignet, Folgerungen nach sich zu ziehen. Dies wurde bereits an den beschriebenen Reaktionen der Studierenden deutlich. Es ging ihnen eben nicht um eine passende Abbildung oder die Fortsetzung der Episode, sondern um die Eröffnung von Möglichkeiten. Das Diagramm erscheint dabei als Umschlagplatz von Sinn, wie eine Art semiotischer Haltepunkt zwischen den Beteiligten. Wer seine Gedanken mithilfe eines Diagramms vorträgt, hat bereits eine Synthese vollzogen auf den jeweiligen Gegenstandsbereich. Er hat relevante Verhältnisse ausgemacht, zeigt dies auf der formalen Ebene durch eine gewisse Geschlossenheit des Diagramms. Die gleichsam ideale Form kontrolliert gewissermaßen Sinn. Sie macht allerdings keineswegs einwandsimmun. Im Gegenteil: erst in der Auseinandersetzung erklärt und bewährt sie sich. Eine didaktisch motivierte Untersuchung von Diagrammen muss sich demnach zur Aufgabe machen, die beiden gegenläufigen Bewegungen von Herstellen und Umgehen – die im einzelnen nicht einfach als symmetrische beschreibbar sind – zu rekonstruieren und unterrichtlich zugänglich zu machen. Im Anschluss an G.G. Hillers vierfacher Unterscheidung von Unterrichtsformen weist Klaus Giel jüngst darauf hin, der Spiel-Form auch im Forschungsprozess Geltung zu verschaffen. Nicht zufällig ist dabei sein Beispiel: der Hinweis auf die Anschaulichkeit des DNS-Moleküls. „Etwas ins Bild setzen – und sich mit ihm – geschieht auf die vielfältigste Weise überall da, wo Dinge oder Vorgänge vergegenwärtigt werden“ (Giel 2004, S.296). Es geht hier nicht um die zeichentheoretischen Unterschiede zwischen Peirce und Giel (dessen Gewährsmann ist Roland Barthes). Vielmehr kommt es mir auf die allgemeine heuristische Produktivität von Spiel und Diagramm an und auf deren Zusammenspiel in Modellen. Modelle wären dementsprechend als Gebilde anzusehen, „die Gegenstände nicht direkt darstellen, sondern Strukturen von Situationen, in denen gegenständliche Erfahrungen zu gewinnen sind“ (Giel 1976, S.242). Eine Didaktik, die sich als Diagrammatik ausformuliert, kann dabei anschließen an neuere Arbeiten aus der Forschung über Wissenstheorien (Krämer 1994, Latour 1997).





- In: Werner Baur, Wolfgang Mack, Joachim Schroeder (Hrsg): Bildung von unten denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.273-300.
- Giesecke, H (1997) Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes. Weinheim und München: Juventa.
- Girmes, R (1997) Sich zeigen und die Welt zeigen: Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften. Opladen : Leske + Budrich.
- Gruschka, A. (2002) Didaktik: das Kreuz mit der Vermittlung; elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster; 9).
- Klein, F. (2001) Begegnung und Vertrauen: zwei Grunddimensionen des Erziehungsraumes. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (Dornacher Reihe der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie Band 5).
- Kornmann, R. (1994) Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Behinderte in Familie Schule und Gesellschaft, 17, S.51-60.
- Krämer, S. (1994) (Hrsg) Geist – Gehirn – künstliche Intelligenz. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kron, F.W. (2004) Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt, 4. Auflage.
- Latour, B. (1997) Der Pedalogenfaden von Boa Vista. In: Rheinberger, H.-J.; Hagner, M. und Wahrig-Schmidt, B. (Hrsg) Räume des Wissens. Repräsentation, Codierung, Spur. Berlin: Akademie, S.213-264.
- Luhmann, N. (1994) Inklusion und Exklusion. In: Berding, H. (Hrsg): Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Frankfurt: Suhrkamp, S.15-45.
- Luhmann, N. (1996) Jenseits von Barbarei. In: Miller, M./ Soeffner H.-G.(Hrsg.), Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.219-230.
- Memmert, W. (1995) Didaktik in Grafiken und Tabellen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995, 5. Auflage.
- Meyer, M. / Reinartz, A. (1998) (Hrsg.) Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für schulische Forschung und pädagogische Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Mollenhauer, K. (1989) Fingererzählungen - eine pädagogische Spekulation. In: Lippitz, W. / Rittelmeyer, Chr. (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.39-51.
- Peirce, C. S. (1986) Semiotische Schriften, hrsg. und übers. von Klöse, Chr. und Pape; H.: Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (1986) Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2.Aufl.
- Richter, I. (2004) Rechtsnorm und Lebenswelt. Ist eine lebensweltorientierte Auslegung und Anwendung von Gesetzen möglich? In: Grunwald, K. / Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim/München: Juventa 2004, S.453-466
- Qualtinger, H. (1973) Satiren, hrsg. von Erbacher, B. München/Wien: Langen Müller.
- Schröder, H. (2001) Didaktisches Wörterbuch. München/Wien: Oldenbourg, 3. Aufl.